

REFLEXÕES SOBRE A ABORDAGEM DA POESIA PELO LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO MÉDIO

REFLECTIONS ON THE APPROACH TO POETRY IN HIGH SCHOOL TEXTBOOKS

Thaís Rochelle Pereira Martins  <https://orcid.org/0009-0003-7868-8466>
Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino
Universidade Federal de Campina Grande
thaisa.rochelle@estudante.ufcg.edu.br

José Helder Pinheiro Alves  <https://orcid.org/0000-0003-4304-7178>
Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino
Universidade Federal de Campina Grande
jose.helder@professor.ufcg.edu.br

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.18227595>

Received on 19 de fevereiro de 2025

Acepted on 17 de outubro de 2025

Resumo: Este trabalho tem por objetivo discutir o espaço e papel da poesia no livro didático (LD) do ensino médio de Língua Portuguesa a partir da análise de um manual aprovado pelo PNLD 2021. O intuito é verificar se o livro, que segue algumas das competências da *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) de 2018, apresenta uma diversidade de autores, temáticas e uma abordagem da poesia que seja significativa para a formação de leitores no nível médio. A importância desse estudo reside no fato de, ao longo dos anos, as obras didáticas apresentarem uma série de problemas no que diz respeito ao tratamento da literatura, o que pode influenciar a metodologia do professor na sala de aula, distanciando, ainda mais, o estudante da leitura de poesia, visto que este gênero sempre foi o menos prestigiado nas aulas de Língua Portuguesa ou, quando abordado, torna-se pretexto para o estudo da estrutura e/ou da língua. Desse modo, as reflexões ajudarão a entender se essas problemáticas ainda se encontram presentes no LD em foco. Para elaborar tal análise, utilizamos como apporte teórico as discussões de Pinheiro (2018; 2020; 2022), Rouxel (2013), Colomer (2007) e Marinho e Pinheiro (2012).

Palavras-chave: Poesia. Formação de leitores. Ensino médio. Livro didático.

Abstract: This study aims to discuss the space and role of poetry in high school Portuguese language textbooks by analyzing a manual approved by the PNLD 2021. The objective is to assess whether the book, which follows some of the competencies outlined in the 2018 National Common Curricular Base (BNCC), presents a diversity of authors and themes and whether its approach to poetry is meaningful for the formation of readers at the high school level. The relevance of this study lies in the fact that, over the years, textbooks have exhibited several issues concerning the treatment of literature, which can influence teachers' methodologies in the classroom, further distancing students from poetry reading. Poetry has traditionally been the least valued genre in Portuguese language classes, and when addressed, it is often used merely as a pretext for studying linguistic structure and form. Thus, these reflections will help determine whether these issues persist in the textbook under analysis. To conduct this analysis, we draw on the theoretical discussions of Pinheiro (2018; 2020; 2022), Rouxel (2013), Colomer (2007), and Marinho and Pinheiro (2012).

Keywords: Poetry. Reader formation. High school. Textbook.



1 Introdução

Os livros didáticos (LDs) se constituem como um dos principais instrumentos para a aplicação de metodologias na sala de aula. De acordo com Leite (1983) uma das problemáticas que fazem parte dos LDs são as suas respostas, já prontas, que acabam não instigando os questionamentos e inquietações dos alunos, caminho fundamental para a construção do conhecimento, já que este não pode ser recebido acabado, como costuma aparecer em muitos LDs. A autora, então, propõe pensar novas formas de interação entre a escola, professores, alunos e obras didáticas, o que não é um caminho fácil, pois, como bem salienta a estudiosa, existem outras questões que perpassam tal mudança, como a necessidade de mais tempo para a preparação de aulas e do material didático, assim como a jornada de trabalho do professor de escola pública, muitas vezes, exaustiva.

Por esse motivo, as pesquisas sobre esses materiais são relevantes, pois apontam mudanças e/ou continuidades nas formas de abordagem dos textos, na permanência e mudanças de determinados temas e autores. Vale ressaltar que essa questão sempre esteve envolta por uma problemática, uma vez que os LDs fazem parte do processo de escolarização e, como tal, possuem algumas implicações relacionadas a métodos tradicionais de trabalho com o texto literário. Soares (1999) assinala que a escola se institui através de uma série ordenada de tarefas e ações que caracterizam o funcionamento da própria instituição e, por isso, é inevitável que ao ser incorporado à escola, um determinado saber não seja moldado para atender aos procedimentos formalizados de ensino. Isso quer dizer que os conteúdos sofrem divisão, ordenação, seleção, exclusão etc.

Nessa perspectiva, a autora afirma que os LDs, como uma instância da escolarização, também estão sujeitos a sofrerem fragmentações, por exemplo, em relação a textos e conteúdos, bem como a realizarem abordagens que privilegiam uma estruturação metodológica que, ao longo dos anos, desconsiderou o aluno como um agente importante na construção da aprendizagem. No caso do livro de literatura, alguns estudos apontam problemáticas no que diz respeito a fragmentações de textos, pouca diversidade de autores (geralmente aqueles que fazem parte do cânone literário são os que mais aparecem) e abordagens de leitura ligadas a um esquema tradicional, que pouco contribui para a formação de leitores. Quando voltamos o olhar para o ensino de poesia, essas mesmas questões podem ser observadas, além do número de poemas, que geralmente é insuficiente, o que também acaba contribuindo para o pouco espaço que esse gênero possui na sala de aula.

Esse tipo de livro não favorece uma experiência estética com os textos, sobretudo se o docente tem no livro seu único instrumento de ensino. Sob esse viés, voltando-se para os LDs do ensino médio, foco deste trabalho, vale ressaltar aqui que Pinheiro (2022) afirma que apesar da boa quantidade de livros que existem no mercado, a forma de conceber a literatura tem sofrido poucas alterações, visto que os modelos, divididos entre as três séries do nível médio ou um volume único, geralmente são de língua e literatura, com esta última, na maioria das vezes, representado a menor parte. Com isso, a poesia não possui um espaço significativo e, normalmente, quando aparece, se encontra condicionada ao estudo da língua ou de escolas literários. Essa tradição foi, por muito tempo, a vigente nos manuais.

Diante do exposto, este artigo analisa um livro didático do ensino médio com o intuito de verificar a presença de poemas, poetas e temáticas nesse livro, além da forma de abordagem dos textos. Em alguns momentos, as reflexões foram elaboradas tomando como apoio a BNCC de 2018, uma vez que esse documento trouxe a possibilidade de

modificações para o tratamento da literatura no ensino médio, como uma abertura maior para o trabalho com obras não canônicas, a sugestão de diversificar temas e autores, além da orientação de atividades e uma abordagem mais contextualizada, dinâmica e comparativa de obras que estão ligadas aos períodos literários. Nesse sentido, infere-se que os livros didáticos também sofreram algumas modificações devido ao “novo” modelo de ensino médio. É nesse viés que a discussão a seguir, tomando como exemplo a análise de um LD de Língua Portuguesa elaborado de acordo com as diretrizes da BNCC (2018), procura levantar esses pontos.

2 Poesia e livro didático: uma relação possível?

A obra didática específica de Língua Portuguesa a ser discutida é intitulada *Estações: rotas de atuação social*, proposta por Fernanda Pinheiro Barros, Luciana Mariz, Ludmila Coimbra... et al. Publicado pela editora Ática, é de 2021, volume único, ou seja, voltada para as três séries do ensino médio. O título do LD está relacionado à sua própria maneira de abordagem dos conteúdos, isso porque cada capítulo é dividido em “embarque” (traz um resumo sobre o que será encontrado no capítulo), “viagem” (com textos e discussões ligados ao objetivo temático) e “desembarque” (que apresenta propostas de atividades). A concepção de leitura subjacente, portanto, é aquela capaz de “conduzir” o leitor para explorar o mundo e diferentes vivências.

Formada por 15 capítulos, a organização de cada um acontece por meio de termas norteadores e dos campos de atuação presentes na BNCC¹. Com isso, após o sumário, nos deparamos como uma explicação sobre o que é a Base Nacional Comum Curricular e um quadro que faz uma correspondência dos capítulos com as competências gerais, competências específicas, habilidades específicas (de todas as áreas) e habilidades de Língua Portuguesa. Dessa maneira, o livro traz a preocupação de estar em conformidade com as orientações do documento. No entanto, a obra em questão propõe um diálogo com várias habilidades de outras áreas, o que acaba se transformando em informações excessivas, tendo em vista que o foco principal é a disciplina específica de Língua Portuguesa.

Como o livro traz como proposta basear-se na atuação social do estudante, algumas partes abordam gêneros com teor mais objetivo e discussões relacionadas à vida prática na sociedade. Desse modo, é possível encontrar textos sobre o Estatuto da Juventude, acerca da interpretação de questões de múltiplas escolhas, artigos de opinião, textos jornalísticos, educação ambiental e financeira. Tais textos aparecem nos campos de atuação das “práticas de estudo e pesquisa”, “vida pessoal e vida pública”, “jornalístico-midiático”. Aqui, para cumprir os objetivos propostos, iremos nos ater somente ao campo “artístico-literário”, que diz respeito à área de literatura e, mais especificamente, o foco recará sobre os poemas que estão presentes nos capítulos ligados a esse campo. Nesse caminhar, o quadro a seguir apresenta todos os poemas encontrados nos capítulos direcionados à literatura.

¹ Essa organização se dá por meio de campos de atuação social: “I. Campo da vida pessoal”; “II. Campo da atuação na vida pública”; “III. Campo jornalístico-midiático”; “IV. Campo artístico-literário” e “V. Campo das práticas de estudo e pesquisa”.



Tab.1.: Capítulos e poemas do livro Estações: rotas de atuação social, produzida por Fernanda Pinheiro Barros, Luciana Mariz, Ludmila Coimbra... et al

Capítulos	Poemas e autores
Cap. 3 – <i>Conversas de verso e prosa...</i> Tema norteador: fazer literário	“O apanhador de desperdícios”, de Manoel de Barros; trecho de “Mundo grande”, de Carlos Drummond de Andrade; “Autopsicografia”, de Fernando Pessoa; “Da calma e do silêncio”, de Conceição Evaristo.
Cap. 5 – <i>Humor é coisa séria</i> Tema norteador: humor e crítica social	Trecho de <i>O dinheiro ou O testamento do cachorro</i> , de Leandro Gomes de Barros; “Ao conde de Ericeira D. Luiz de Menezes, pedindo louvores ao poeta, não lhe achando ele préstimo algum”, de Gregório de Matos; uma estrofe de <i>Romance do Pavão Misterioso</i> , de João Melquiades Ferreira.
Cap. 8 – <i>Viajar é preciso!</i> Tema norteador: viagem	“O homem; as viagens”, de Carlos Drummond de Andrade; “A alma”, de Vera Duarte; trechos de “O navio negreiro”, de Castro Alves.
Cap. 10 – <i>Viagem ao desconhecido...</i> Tema norteador: mistério e emoções humanas	“Siderações”, de Cruz e Sousa
Cap. 13 – <i>Ah... O amor!</i> Tema norteador: o amor	Trechos de canções: “Beijinho doce”, de João Alves dos Santos, interpretada por Irmãs Galvão; “Já sei namorar”, de Arnaldo Antunes, Carlinhos Brown e Marisa Monte, interpretada por Tribalistas; “Splish Splash”, de Bobby Darin e Marray Kaufman, interpretada por Roberto Carlos; poema “Rosa murcha”, de Casimiro de Abreu.
Cap. 15 – <i>Somos plurais e diferentes</i> Tema norteador: diversidade cultural	“Ser indígena – ser Omágua”, de Márcia Wayna Kambeba; “Junto al fuelgo”, de Susy Delgado; trechos de <i>O uruguai</i> , de Basílio da Gama; canção “Koangagua”, de Bruno Veron, Clemerson Batista, Kelvin Peixoto e Charlie Peixoto (Brô MC’s); “Tridente, o meu pente”, de Cristiane Sobral.

Em um primeiro momento, notamos uma quantidade menor de capítulos dedicados à literatura. Por outro lado, a proposta deste livro é dividir os conteúdos pelos campos sugeridos pela BNCC (2018) e, tendo em vista essa perspectiva, é significado destacar que o campo “artístico-literário” é o que aparece em maior número (seis, como observado no quadro), chegando próximo ao “jornalístico midiático”, que se apresenta em um total de cinco vezes.

Sobre a forma de divisão dos capítulos, um ponto que vale a pena ser destacado é a opção por não seguir o modelo tradicional historicista de escolas literárias, mas uma abordagem que parte de temáticas norteadoras. Esse aspecto para estudar literatura pode ser positivo, porque possibilita o envolvimento dos estudantes, em um primeiro momento, em vivências próximas às suas. Pinheiro (2018) coloca em pauta a ideia de mediar poemas por meio de núcleos temáticos, frisando que essa estratégia pode ser uma boa porta de entrada para formar leitores e despertar o gosto dos discentes pela poesia, isso para encaminhá-los, posteriormente, à leitura de livros inteiros ou pelo



menos de antologias de textos de um autor ou de uma época, tendo em vista um amadurecimento da experiência de leitura. Nesse sentido, ao trabalhar os poemas organizados por temáticas deste livro, o professor pode torná-lo uma ferramenta para estimular a partilha de experiência por meio da poesia, trazendo também outros poemas e poetas que estejam inseridos nos temas debatidos.

Logo no capítulo três o campo “artístico-literário” aparece junto ao “jornalístico-midiático”, o que levanta o questionamento sobre como estes dois se relacionam, uma vez que eles estão divididos em “viagem” (literário) e “desembarque” (jornalístico) e não se observa uma relação mais clara entre ambos. Vale frisar que a parte denominada “viagem” traz como proposta a leitura de poesia, intitulando a “1ª parada” como “eu, leitor de poesia”. O primeiro poema apresentado é “O apanhador de desperdício”, de Manoel de Barros, autor ainda pouco abordado na sala de aula. A temática desse texto é sobre o fazer poético que, de acordo com a percepção constante do sujeito lírico, está ligado ao lado simplório da vida humana, traço constante nas temáticas do poeta. Em seguida, é apresentado um pequeno trecho de “Mundo grande”, de Carlos Drummond de Andrade, que acende a problemática sobre a fragmentação de poemas nos LDs, visto que o texto em questão não apresenta uma grande extensão e poderia ser abordado por completo.

Sobre esse ponto, é possível observar que foram elencados apenas os versos da primeira estrofe do poema de Drummond, já que esta levanta uma discussão acerca da elaboração poética, justificada pelo eu lírico como um “sentimento que o transborda e que precisa ser colocado sobre o papel”. Tal percepção se apresenta a partir dos versos “não, meu coração não é maior que o mundo” e “nele não cabe nem as minhas dores/por isso gosto tanto de me contar”. Desse modo, entende-se que os versos escolhidos cumprem com o objetivo do capítulo, que tem como tema norteador “fazer literário”. Entretanto, os versos seguintes poderiam também proporcionar importantes percepções, sobretudo acerca do pensamento antitético do mundo “ser grande” e o coração do eu poético “pequeno”.

Na “terceira parada” do mesmo capítulo, nomeada de “Fernando Pessoa e a metapoesia”, temos o poema “Autopsicografia”, que dá ênfase à relação estreita entre o poeta e sua criação, o poema, abrindo espaço para o debate sobre os limites entre a vida e o lirismo construído no texto, além da formulação de um pensamento sobre o impacto que a poesia, por sua linguagem diferenciada, pode causar sobre o leitor. Por fim, “Da calma e do silêncio”, de Conceição Evaristo, expressa a importância que o ato de escrever poesia tem para o sujeito lírico, esta metaforizada como “alimento”, imagem que aparece nos versos: “quando eu morder/ a palavra/ por favor/ não me apressem/ quero mascar/ rasgar entre os dentes”. Aqui, nota-se a poesia sendo colocada, além de algo essencial, como texto que desperta os sentidos. Esse objetivo da metalinguagem poética, nesse capítulo, à medida que os poemas são apresentados, é justificado, principalmente, com base nas habilidades EM13LP46, EM13LP49, EM13LP50 do campo “artístico-literário”². É significativo aqui destacar a EM13LP46 e a EM13LP50, que propõem considerar a relação entre obras de diferentes autores e épocas. No caso do capítulo discutido, os poemas estão ligados por uma mesma temática (a metalinguagem), mas com singulares perspectivas.

² A cada texto, o livro apresenta, ao lado, as habilidades e competências da BNCC correlacionadas à abordagem proposta. Aparecem “Competências gerais”, “Competências específicas de Linguagens”, “Habilidades de Linguagem” e “Habilidades de Língua Portuguesa”, esta última dividida em “Todos os campos de atuação” e “Campo artístico-literário”. No entanto, para cumprir os objetivos deste trabalho, iremos nos ater somente ao “Campo artístico-literário”.



O capítulo cinco tem como tema norteador “humor e crítica social” e nele encontramos a poesia de cordel, gênero que, por muito tempo, ficou relegado do espaço escolar e, mais ainda, do livro didático, que sempre foi pautado pelo cânone literário. Sobre essa questão, Rouxel (2013) aponta que existe um descompasso entre o que é geralmente proposto pelos documentos oficiais e o conteúdo dos LDs, visto que estes ainda trazem uma abordagem tradicional no que se refere ao conjunto de obras que compõem a área de literatura, enquanto que os documentos oficiais de Estado “ainda que eles não explicitem claramente uma base teórica, diversifica o elenco de obras, incluindo não só referências contemporâneas, como abrindo o leque de gêneros” (Rouxel, 2013, p. 103). Em relação ao contexto analisado aqui, verificamos que, ao propor a leitura de cordel, o LD em destaque se distancia de uma visão tradicional de leitura literária e se aproxima das sugestões da BNCC (2018), mesmo esta não fazendo menção explícita ao cordel nas habilidades do campo “artístico-literário”.

O livro cita a habilidade EM13LP49 para justificar a presença do cordel, visto que ela orienta a apreciação de aspectos estruturais e estilísticos de diferentes gêneros e ainda uma visão crítica, da dimensão política e social, sobre eles. É desse modo que ao sugerir a leitura de *O dinheiro ou O testamento do cachorro*, de Leandro Gomes de Barros, ainda que seja de trechos, possibilita um contato com essa literatura, que pode ser importante para a formação de leitores proficientes, com senso crítico e capaz de apreciar as manifestações literárias populares, que fazem parte da construção da história de um povo. Outro aspecto importante é que o capítulo é dedicado à expressão humorística na leitura literária, o que se coaduna às principais marcas dos folhetos. De acordo com Marinho e Pinheiro (2012), o humor é um traço constante na literatura de cordel e aparece, em muitos casos, com o objetivo de despertar a visão dos leitores/ouvintes para alguns problemas sociais. Sendo assim, ao mesmo tempo que o elemento lúdico favorece uma interação baseada no riso, gera reflexões.

No caso do cordel de Leandro Gomes de Barros, o humor é um dos traços caracterizadores da narrativa, mas ele também descortina as relações de poder existentes na sociedade, a ambição humana e a corrupção das instituições religiosas, o que pode gerar significativas reflexões na sala. Importante salientar que a partir desse cordel o docente pode levar o aluno a ter contato com outros de temáticas semelhantes e que têm o humor como motor da crítica. Essa postura contribuirá para fortalecer a presença dessa literatura na escola, já que, como Marinho e Pinheiro (2012) bem discutem, os jovens, muitas vezes, têm seus interesses voltados para a cultura de massa e, com isso, se não leem a poesia de cordel no espaço escolar, muito menos irão procurar ler fora dele. Por isso, proporcionar a leitura de folhetos mostra o quanto esses textos e suas histórias se mantêm vivas apesar do rolo compressor da cultura de massa.

Ademais, a literatura de folhetos também abre a possibilidade de elaborar diversos diálogos com outras obras e contextos. É de acordo com essa perspectiva que o LD em foco também propõe a leitura de *Auto da Comadecida*, de Ariano Suassuna; texto influenciado pela comédia de Plauto e por diversos cordéis tradicionais, como o de Leandro Gomes de Barros. Nesse sentido, o trecho reproduzido no livro é justamente a cena que dialoga com a história de *O dinheiro ou O testamento do cachorro*, podendo levar a uma percepção sobre como o imaginário que perpassa os folhetos pode dialogar com outras produções, como as histórias se entrecruzam e se alimentam. Ainda nesse capítulo cinco, o poema “Ao conde de Ericeira D. Luiz de Menezes, pedindo louvores ao poeta, não lhe achando ele préstimo algum”, de Gregório de Matos, contribui para estabelecer um diálogo entre o popular e o canônico a partir da sátira na poesia, situação que, se bem mediada, amplia o repertório e a visão de mundo dos estudantes.

É relevante notar que mesmo não seguindo um viés historicista de escolas literárias, o LD aborda autores e algumas das características dos movimentos. A título de exemplo, mesmo não apresentando explicitamente o Barroco, o poema de Gregório de Matos evidencia a sátira, importante elemento dos textos do poeta e que permite um diálogo com a sátira religiosa do folheto de Leandro Gomes de Barros. Assim também acontece no capítulo oito, que faz da viagem o tema norteador e, desse modo, propõe a leitura de “Navio negreiro”, de Castro Alves, que denota o aspecto social do Romantismo. Também compõem o capítulo os poemas “O homem; as viagens”, de Carlos Drummond de Andrade e “A alma”, de Vera Duarte, que inserem a temática em uma perspectiva mais intimista, subjetiva, visto que elaboram a percepção sobre “viagem” pautada na noção da exploração humana de si mesmo.

Essa ideia tem continuidade no capítulo dez, com o poema “Siderações”, de Cruz e Sousa. Dessa maneira, a “4ª parada”, que apresenta o poema, por meio da leitura deste, fornece alguns aspectos sobre o Simbolismo. Apesar de esse capítulo conter apenas um poema, é importante notar como a temática sobre “mistérios e emoções humanas” é o ponto de partida para, por meio da leitura, conhecer algumas características do movimento literário e não o contrário, ou seja, partir de traços fixos da escola literária para depois verificarlos no texto. No capítulo treze, de temática amorosa, Casimiro de Abreu aparece com o poema “Rosa murcha”, que pode revelar alguns pontos de vista interessantes que circundam as obras do Romantismo, apesar de que daria também para trazer mais poemas com esse mesmo tema sobre o sofrimento relacionado ao amor, nesse capítulo.

Por fim, o capítulo quinze é inteiramente dedicado a poemas que trazem a diversidade cultural, tanto relacionada aos autores quanto às temáticas. O primeiro texto, por exemplo, “Ser indígena – ser Omágua”, de Márcia Vieira da Silva, indígena do povo Kambeba. Significativo destacar também o *rap* “Koangagua”, do grupo Brô MC’s, composto pelos jovens indígenas Bruno Veron, Clemerson Batista, Kelvin Peixoto e Charlie Peixoto, das aldeias Jaguapiro e Bororó. Um aspecto problemático é que a letra da música se encontra fragmentada e, com isso, apenas duas pequenas estrofes parecem no livro. É proposto um diálogo entre esse *rap* e *O Uruguai*, de Basílio da Gama. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que há uma abertura para explorar novas e importantes obras de poetas que, muitas vezes, não têm suas manifestações literárias valorizadas, existe também a sugestão de uma leitura comparativa entre estes e os textos canônicos, como o de Basílio da Gama.

3 Percursos interpretativos

Como bem reflete Pinheiro (2022) sobre os livros didáticos, não é necessário negar a história da literatura, mas valorizá-la, privilegiando uma experiência real de leitura e não a simples memorização de características dos estilos de época. No entanto, para que tal experiência tenha possibilidade de acontecer com mais efetividade, as abordagens e propostas de atividades que os LDs trazem também se tornam relevantes. No caso do LD foco de nossa análise, os poemas e abordagens escolhidos para serem discutidos se basearam em duas vertentes: uma que privilegia um poeta ligado ao cânone e a escolas literárias e outra que apresenta poemas que geralmente não são trabalhados dentro da história tradicional da literatura, como a poesia popular, ou seja, encontramos nas propostas do livro essas duas perspectivas.

O livro segue o esquema de propor perguntas sobre os textos e sugerir respostas para orientação do professor, ambas serão analisadas aqui. Um aspecto que



vale ser ressaltado é a observação de que muitas das questões sobre poemas estão voltadas para o estímulo da subjetividade diante da leitura, algumas usam os termos “impressões”, “sensações”, “sentimentos”, direcionam a pergunta em segunda pessoa, ou seja, diretamente para o aluno que está lendo, com o objetivo de despertar as subjetividades dos estudantes. Pode-se verificar essas características, por exemplo, na atividade acerca do poema “Autopsicografia”, de Fernando Pessoa:

Fig. 1 – Poema "Autopsicografia", de Fernando Pessoa e atividade

»» 3ª PARADA

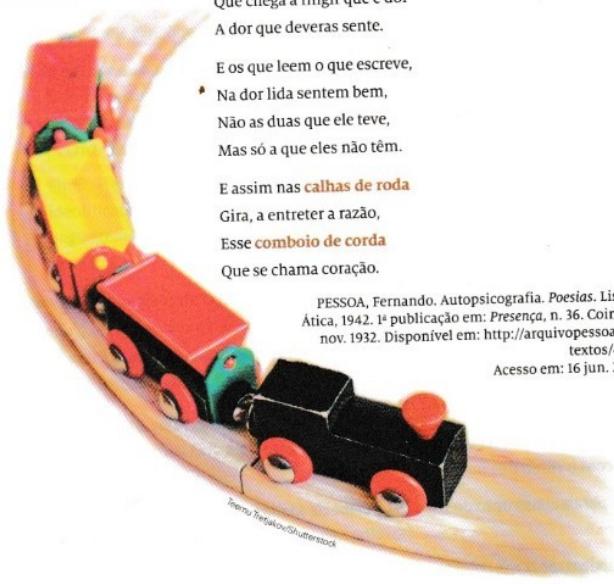
FERNANDO PESSOA E A METAPOESIA

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

Consulte respostas esperadas e mais informações para o trabalho com as atividades desta parada nas [Orientações específicas](#) deste Manual.

1 A seguir você vai ler o poema "Autopsicografia", do poeta português Fernando Pessoa. Qual você imagina que seja o assunto do poema? Levante hipóteses com os colegas, depois leia o texto.

É provável que os estudantes também levantem hipóteses com base na imagem que está acompanhando o texto – a de trem de brinquedo –, no título e em seus conhecimentos prévios. É interessante realizar uma primeira leitura em voz alta para toda a turma.



Autopsicografia

O poeta é um fingidor
Finge tão completamente
Que chega a fingir que é dor
A dor que deveras sente.

E os que leem o que escreve,
Na dor lida sentem bem,
Não as duas que ele teve,
Mas só a que eles não têm.

E assim nas calhas de roda
Gira, a entreter a razão,
Esse comboio de corda
Que se chama coração.

PESSOA, Fernando. Autopsicografia. Poesias. Lisboa: Atica, 1942. 1^a publicação em: Presença, n. 36. Coimbra: nov. 1932. Disponível em: <http://arquivopessoa.net/textos/4234>. Acesso em: 16 jun. 2020.

2 O que mais chamou sua atenção no poema? Sua hipótese sobre o tema se confirmou? Troque suas impressões com os colegas. Respostas pessoais! Deixe que os estudantes dialoguem livremente sobre suas impressões, compartilhando os sentidos construídos na leitura, para que percebam as diferentes possibilidades de apreensão do poema.

3 O verbo **fingir** deriva do termo em latim **fingire**, que tem, entre outros, o significado de criar, inventar.

a) Substitua, na primeira estrofe, as palavras **fingidor**, **finge** e **fingir** por **criador**, **cria** e **inventar**, respectivamente. Essa troca altera os efeitos de sentido nos versos? Como? O poeta é um criador / Cria tão completamente / Que chega a inventar que é dor / A dor que deveras sente. A troca amplia os sentidos das palavras nos versos.
b) No poema, fingimento é sinônimo de mentira? Explique. Não, pois o fazer poético é um ato criativo/criador e não uma mentira/falsidade. **Fingimento** define o ato criativo do poeta.
c) Como você explica os dois últimos versos da primeira estrofe? Compartilhe suas impressões com os colegas. O poeta, como criador, elabora poeticamente a dor que sente de verdade ("deveras sente") – sempre que há esse movimento de criação poética, há o processo de fingimento, no sentido de criação.

NA BNCC

Competência geral: 3
Competências específicas de Linguagens: 1, 2, 6
Habilidades de Linguagens: EM13LG102, EM13LG103, EM13LG104, EM13LG202, EM13LG601, EM13LG602
Habilidades de Língua Portuguesa:
• Todos os campos de atuação: EM13LP01, EM13LP06
• Campo artístico-literário: EM13LP46, EM13LP49, EM13LP52

calhas de roda: trilhos de trem.
comboio de corda: trenzinho, trem de brinquedo.



FERNANDO PESSOA
Nasceu em 13 de junho de 1888, em Lisboa, e faleceu na mesma cidade, em 30 de novembro de 1935. Foi um dos fundadores da revista *Orpheu*, que surgiu em 1917. Além de assinar parte de seus poemas com o próprio nome, Fernando Pessoa é conhecido por seus heterônimos: outros nomes de poetas que ele inventou e que tinham identidade própria. Entre os heterônimos (há registros de mais de cem figuras criadas por Pessoa), os principais são Alberto Caeiro, Ricardo Reis e Álvaro de Campos.

Fonte: Fernanda Pinheiro Barros, Luciana Mariz, Ludmila Coimbra... et al (2021)

Em primeiro lugar, a atividade já tem início antes mesmo da leitura, na questão um, que solicita que os alunos levantem hipóteses sobre a temática do poema. Esse fato é importante, já que representa uma motivação para ler o texto e assim confirmar ou não os pressupostos que foram levantados. Como salienta Aguiar (1999, p. 245), “os textos

vivem através da regência do leitor”, ou seja, os textos só adquirem sentido quando os leitores agem sobre eles, investigando, lançando hipóteses, realizando conexões, tornando-os algo real, próximo de si. No caso do poema de Fernando Pessoa, a orientação dada ao professor é de que as hipóteses sejam construídas a partir do título e da própria imagem que acompanha o texto.

Outro ponto interessante nas orientações de leitura que o livro traz, no que diz respeito à poesia, é que a primeira leitura seja realizada em voz alta. Esse procedimento parece simples, mas é indispensável para a leitura de poemas. Em muitos casos, é a presença ou ausência desse tipo de leitura que poderá definir a relação que o aluno estabelece com o texto. Na maioria dos casos, os estudantes sempre conseguem ter uma aproximação maior com o poema quando este é lido em voz alta, isso porque, durante essa leitura, muitos aspectos importantes, como a musicalidade, o ritmo, a entonação levam a sala a perceber de maneira mais atenta e íntima os versos. Para isso, o professor precisa ser leitor de poesia e elaborar uma realização oral que desperte os sentidos dos discentes. Sobre a importância da leitura oral de poemas no desenvolvimento da sensibilidade do sujeito, Pinheiro (2020) afirma:

Um procedimento básico que favorece a aproximação do leitor ao poema é a leitura oral. Após uma leitura individual e silenciosa, é sempre pertinente incentivar a leitura oral do poema por mais de um aluno/leitor. Duas ou três leituras orais permitem a percepção do ritmo, de algumas imagens que passam despercebidas à primeira leitura, de palavras cujo sentido não atentamos e das repetições. (Pinheiro, 2020, p. 95)

A realização oral, portanto, leva a uma compreensão mais atento e sensível diante das peculiaridades que constituem o poema, essa postura será fundamental na formação do leitor de poesia, especialmente levando em consideração que esse é um gênero que muitos relatam dificuldades em “entender”. Essa aproximação com o poema também é sugerida por meio da segunda questão, que indaga o que mais chamou a atenção dos alunos na leitura do texto e se suas hipóteses puderam ser confirmadas. Outro ponto, e que é constante nas atividades desse LD, é a sugestão da troca de impressões entre os colegas. Mesmo que pareça um comando simples, quando o professor estimula tal interação, trabalha uma necessidade que todos temos: a necessidade de compartilhar algo que nos tocou de alguma forma e, quando direcionado à leitura em sala de aula, possibilita a formação, de acordo com Colomer (2007), de uma comunidade de leitores, que revela seus gostos e pontos de vista através do compartilhamento das particularidades de um texto.

A terceira questão continua a estimular a percepção sobre as particularidades do poema – em um movimento que começa das partes para o todo – e levanta a discussão acerca do termo “*fingir*” ao colocar que ele se deriva do latim *fingire*, que tem o sentido de “criar” e “inventar”. Nesse caminhar, o questionamento “a” solicita que o aluno troque, na primeira estrofe, as palavras que estão relacionadas a “*fingir*” por “inventar” e “criar” e depois responda se houve alguma alteração no efeito de sentido. Essa indagação é significativa, pois leva os estudantes a perceberem como cada termo dentro de um poema pode ter um significado peculiar que, em muitos casos, difere do seu sentido comum, ou seja, as palavras ganham uma nova “roupagem” na poesia.

Por outro lado, a resposta sugerida ao professor se torna limitada, visto que apenas cita que “a troca amplia os sentidos das palavras nos versos”, deixando de lado o fato de que a substituição mudaria a noção sobre ser poeta, isso porque a criação está atrelada ao campo da inauguração, de elaborar algo pela primeira vez, enquanto que “*fingir*”, no poema, se relaciona ao sentido de “interpretar algo ou alguém”, como se o poeta tivesse um papel a exercer, no caso, o do eu poético com toda a sua disposição anímica. Contradicoratoriamente, essa concepção fica clara na próxima pergunta (letra “b”),



que questiona se fingimento é sinônimo de mentira no contexto do poema. A alternativa de resposta direcionada ao docente, acertadamente, coloca que não, uma vez que o “fingimento” diz respeito ao processo criativo do poeta. Com isso, é importante salientar que o docente não fique preso às respostas dadas pelo LD, mas que escute os alunos e também compartilhe suas próprias impressões de leitor.

Apesar de algumas limitações referentes às respostas sugeridas aos professores, de modo geral, as perguntas podem estimular uma postura mais sensível na leitura dos poemas, já que algumas exploram a subjetividade do aluno e solicitam seus pontos de vista sobre o poema. Esse é o caso também, por exemplo, do trabalho com o poema “Da calma e do silêncio”, de Conceição Evaristo:

Figura 2 – Poema "Da calma e do silêncio", de Conceição Evaristo

»» 4ª PARADA

O FAZER POÉTICO DE CONCEIÇÃO EVARISTO
Consulte respostas esperadas e mais informações para o trabalho com as atividades desta parada nas Orientações específicas deste Manual.

Leia o metapoema "Da calma e do silêncio", de Conceição Evaristo.

Peça aos estudantes que façam uma leitura silenciosa do poema. Depois, atribua trechos do poema a diferentes estudantes e solicite a todos uma leitura em voz alta. Se possível, projete o metapoema ou o vídeo com a própria Conceição Evaristo declamando "Da calma e do silêncio". Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=lez_LqSrk. Acesso em: 10 jun. 2020.

Da calma e do silêncio

Quando eu morder a palavra, por favor, não me apressem, quero mascar, rasgar entre os dentes, a pele, os ossos, o tutano dó verbo, para assim versejar o âmago das coisas.

Quando meu olhar se perder no nada, por favor, não me despertem, quero reter, no adentro da íris, a menor sombra, do íntimo movimento.

Quando meus pés abrandarem na marcha, por favor, não me forcem. Caminhar para quê? Deixem-me quedar, deixem-me quieta, na aparente inércia. Nem todo viandante anda estradas, há mundos submersos, que só o silêncio da poesia penetra.

NA BNCC

Competências gerais: 3, 8, 9
Competências específicas de Linguagens: 1, 6
Habilidades de Linguagens: EM13LG602, EM13LG603, EM13LG601, EM13LG602
Habilidades de Língua Portuguesa:
• Todos os campos de atuação: EM13LP06
• Campo artístico-literário: EM13LP46, EM13LP48, EM13LP49, EM13LP51

CONCEIÇÃO EVARISTO
É uma das mais representativas autoras da literatura afro-brasileira. Nasceu em 29 de novembro de 1946, em Belo Horizonte (MG). Com nove irmãos, cresceu em meio a muitas dificuldades. Ajudou sua mãe, lavadeira, e foi empregada doméstica. Em 1973, mudou-se para o Rio de Janeiro, onde fez o curso superior de Letras na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Tendo-se formado professora, passou a dar aulas na rede pública carioca. Estreou na literatura em 1990, com a publicação de poemas na série *Cadernos Negros*. Sua obra ganhou reconhecimento, foi traduzida para várias línguas e recebeu prêmios literários. Com a consciência dos problemas enfrentados pelas mulheres negras, desenvolve um projeto de escrita que chama de “escrevivência”. Para a autora, obra literária deve ser o registro das experiências vividas.

62 CAPÍTULO 3

Fonte: Fernanda Pinheiro Barros, Luciana Mariz, Ludmila Coimbra... et al (2021)

Figura 3 - Atividade referente ao poema de Conceição Evaristo

2 Que sensações a leitura do poema despertou em você? Compartilhe com os colegas e o professor.
Resposta pessoal. O objetivo é levar os estudantes a compartilhar as emoções despertadas na leitura e perceber eventuais diferenças de apreensão do texto, exercitando a perspectiva crítica.

3 Releia a primeira estrofe do poema.

- Explique a metáfora presente nos versos “quero mascar, / rasgar entre os dentes, / a pele, os ossos, o tutano / do verbo”.
- Qual é a função dessa metáfora no poema? Que efeito de sentido ela gera?

4 Na segunda estrofe, o eu lírico pede que não seja despertado. Por quê?
Porque ele está olhando para o vazio, num estado de contemplação, reflexão, necessário ao seu fazer poético. Ele busca olhar para o exterior para captá-lo e internalizá-lo.

5 Para você, o que representa a imagem da caminhada presente na última estrofe? Explique sua interpretação com base no texto. Resposta pessoal.

6 Como o título, “Da calma e do silêncio”, se relaciona com o caráter metalinguístico do poema?
O título sintetiza os elementos necessários para a poeta desenvolver seu trabalho artístico. Ela precisa da calma e do silêncio.

7 Compare agora o fazer poético de Conceição Evaristo ao de Fernando Pessoa e ao de Manoel de Barros. Eles se aproximam ou se distanciam? Explique.

8 Com quais poemas você se identifica mais? Compartilhe suas impressões com os colegas e o professor.

Pesquise em bibliotecas ou na internet outros poemas de Manoel de Barros, Fernando Pessoa e Conceição Evaristo. Selecione aqueles que mais lhe agradaram para compor seu acervo pessoal de leitura.

Resposta pessoal. O objetivo é levar os estudantes a compartilhar gostos. Com base nessa atividade, elas devem ser incentivados a procurar outros poemas desses autores ou com essa temática, como “Procura da poesia”, de Carlos Drummond de Andrade; “Convite”, de José Paulo Paes; “Não há vagas”, de Ferreira Gullar; “Desencanto”, de Manuel Bandeira, etc.

»» 5ª PARADA

Fonte: Fernanda Pinheiro Barros, Luciana Mariz, Ludmila Coimbra... et al (2021)

Na segunda questão observamos os termos “sensações” e “despertou”, que sugerem um posicionamento mais subjetivo por parte do leitor, ponto que se torna relevante tendo em vista que um dos objetivos principais da leitura de poesia deve ser o de formar leitores a partir do exercício da sensibilidade. A própria sugestão de resposta indica que esta deve ser pessoal e que o estudante pode compartilhar suas emoções e ao mesmo tempo exercitar sua capacidade crítica. Essa proposta revela a perspectiva adotada pelo livro para a leitura de poesia, baseada nas percepções dos leitores. Assim acontece também na quinta questão, que alude à construção da imagem da “caminhada” e direciona o aluno a pensar sobre essa imagem de acordo com seus conhecimentos de mundo, mas ao mesmo tempo considerando o texto. Se bem trabalhado, esse questionamento pode fazer surgir diversos pontos de vista sobre a expressão a partir das próprias experiências dos discentes. O professor poderá abranger essas vivências e indagar a turma em que medida elas se aproximam ou se afastam da experiência da voz poética.

Outra questão que vale o destaque é a sétima, que propõe uma comparação entre os poemas de Conceição Evaristo, Fernando Pessoa e Manoel de Barros, presentes no mesmo capítulo. O aluno deve discutir se eles se aproximam ou se distanciam. O diálogo entre os poemas se torna importante porque estimula o aluno a perceber diferentes – ou parecidas – visões sobre o mundo em contextos variados e a estabelecer parâmetros para comparar linguagens, temáticas, ou seja, esse tipo de mediação pode trazer contribuições significativas para a formação crítica do leitor. Assim como a

oitava questão, que solicita que os estudantes compartilhem os poemas com os quais se identificaram. A sugestão de compartilhar é interessante porque faz da sala de aula um lugar de trocas de percepções, atitude primordial para atribuir sentidos ao ato de leitura. É ouvindo o outro que o leitor em formação conhece diferentes pontos de vista e até ressignifica ou avalia os seus. Ainda encontramos a sugestão de levar os adolescentes a procurarem outros poemas com o intuito de comporem “um acervo pessoal de leitura”, o que auxilia na construção de uma autonomia leitora e na capacidade de se conhecer e descobrir seus próprios gostos.

Apesar desse incentivo à subjetividade dos alunos em algumas perguntas, como pôde ser observado nessa e em outras atividades, em uma das abordagens há uma proposta voltada somente para o aspecto estrutural do texto. Esta se encontra no trabalho com o cordel, como é possível verificar logo abaixo.

Fig. 4 – Atividade com trecho do cordel *Romance do Pavão Misterioso*, de João Melquiades Ferreira

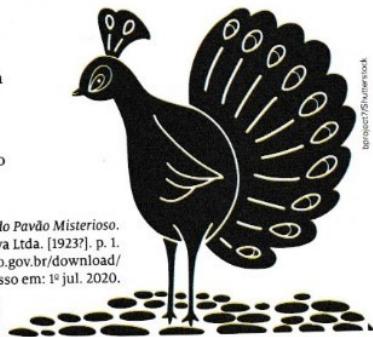
2 Retome o conceito de metrificação de versos na 5ª parada.

3 Faça a escansão dos versos da primeira estrofe do cordel *Romance do Pavão Misterioso*, de João Melquiades Ferreira, e descubra qual é a métrica mais utilizada pelos cordelistas. É essa métrica que você deve usar na escrita do cordel.

Antes de os estudantes fazerem a escansão, leia a estrofe com eles. Caso algum estudante conheça a história, peça-lhe que a conte.

Romance do Pavão Misterioso

Eu vou contar a história
de um Pavão Misterioso
que levantou voo na Grécia
com um rapaz corajoso
raptando uma condessa
filha dum conde orgulhoso
[...]



FERREIRA, João Melquiades. *Romance do Pavão Misterioso*. Juazeiro do Norte (CE): José Bernardo da Silva Ltda. [1923?], p. 1. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/jn000008.pdf>. Acesso em: 1º jul. 2020.

Para que os estudantes se apropriem da estrutura dos cordéis, caso não sejam leitores do gênero, devem ler outros folhetos e analisá-los. Nas bibliotecas escolares e na internet, é possível encontrar vários exemplos.

3 Depois de definida a estrutura do cordel, discuta com os colegas do grupo que informações pretendem colocar em cada estrofe. Lembrem-se de que o objetivo do texto é informar os leitores sobre o que é a variação linguística e engajá-los no combate aos preconceitos linguísticos.

4 Não se esqueçam do humor! Que estratégias você e os colegas pretendem utilizar para fazer seus leitores rirem? Em que momentos do cordel? Como esse humor vai aparecer nos versos? É importante reforçar que o riso não deve acontecer em função das variedades estigmatizadas. O que você e os colegas querem é usar o humor como ferramenta crítica para denunciar esse preconceito e ajudar a combatê-lo. *Respostas pessoais*.

Para ajudá-los no planejamento, voltem às respostas das atividades do portão 2.

Volte às paradas deste capítulo e relembre os recursos que cada autor analisado utilizou para construir o humor.

Fonte: Fernanda Pinheiro Barros, Luciana Mariz, Ludmila Coimbra... et al (2021)

Na parte “Desembarque” do livro há sempre uma sugestão de atividade envolvendo a escrita. Nesse sentido, ao logo do LD, os alunos poderão ser incentivados a elaborarem palestras, campanhas, entrevistas, currículo. Acreditamos que essa proposta se associa às “rotas de atuação social” que o livro traz como um dos objetivos de direcionamento, que traz a ideia de praticidade e função dos textos dentro da sociedade. Entretanto, pensando na literatura, a sugestão de escrita se torna problemática, já que escrever um texto literário é algo complexo, que exige uma série de

competências – ligadas ao campo artístico – que nem todos os sujeitos conseguem desenvolver. A atividade de escrita de um texto literário aparece no livro uma vez apenas: na abordagem com o cordel, como observado acima, o que nos leva a refletir sobre uma tradição equivocada que vê no folheto – pela sua herança oral e por ser um gênero popular – uma facilidade para sua produção. Essa concepção distancia cada vez mais o leitor dessa poesia, principalmente aqueles que não possuem a habilidade de escrita literária e que muitas vezes são obrigados a realizar tal atividade.

O primeiro ponto problemático a ser percebido na abordagem acima é que o fragmento do folheto *Romance do Pavão Misterioso*, de João Melquiades Ferreira é utilizado unicamente como pretexto para praticar a escansão dos versos, ou seja, é esvaziada completamente a possibilidade de proporcionar uma experiência de leitura com esse cordel. Primeiro, por se tratar de um único fragmento e depois por causa da orientação que é dada no que concerne à prática de metrificação. A atividade se torna ainda mais problemática quando a segunda questão deixa claro que o objetivo da produção do folheto é informar sobre variação linguística, conteúdo que é abordado na página anterior. Tem-se aqui a veiculação de um teor estritamente pedagógico dos cordéis. A esse respeito, Marinho e Pinheiro (2012, p.12) destacam que

Os poetas têm total liberdade para abordar quaisquer temas, “cordelizar” conteúdos de língua materna, de geografia, de história, de ciências etc., mas considerar esses conteúdos escolares como literatura nos parece muito pouco. Todo leitor ou ouvinte de literatura de folhetos aprendeu a apreciar esse gênero a partir de narrativas de aventura, de proezas, de pelejas, de notícias cheias de invenção, de brincadeiras, da folia da bicharada, dos ABCs, de abordagens bem-humoradas, de diferentes temas e situações. [...] Mesmo os que aprenderam a ler com os folhetos, foram primeiro tocados pela fantasia das narrativas, pelo humor de situações descritas, enfim, pelo viés da gratuidade e não pelo pragmatismo de suas informações.

Portanto, atividades como essa não possibilitam o aluno de entrar em contato com uma poesia que aguça o imaginário, que sensibiliza, que faz rir e que gera inúmeras reflexões, de diversos temas, sem necessariamente estar vinculada ao caráter informativo. O objetivo do LD, ao sugerir a leitura de poemas e de abordagens sobre eles, deve ser o de proporcionar uma experiência que desencadeie nos estudantes suas vivências e os faça passear por outras, até então desconhecidas, que os façam perceber que a linguagem poética desperta sensações e novas perspectivas sobre si mesmos e sobre o outro. E assim se pode pavimentar o caminho de encontro entre o poema e o leitor.

4 Considerações finais

Boa parte das questões propostas pelo livro objetiva estimular uma participação ativa do aluno, convocando seus posicionamentos e percepções acerca da leitura. Entretanto, ainda podem ser encontradas algumas atividades que focam em aspectos estruturais do poema, como a discutida aqui acerca do cordel de João Melquiades Ferreira, cujo fragmento, que não possibilita ao aluno conhecer o mínimo da história do folheto, é utilizado apenas como pretexto para estudar a métrica constante da literatura de cordel. É necessário, nesse sentido, que o docente tenha uma visão crítica sobre tais atividades, reconhecendo que elas em nada podem acrescentar de positivo na formação de leitores, ao contrário, acabariam distanciando o aluno da poesia.

Vale destacar que o livro apresenta um capítulo inteiramente dedicado à poesia, o que significa um avanço se levado em consideração que esse gênero possuía



sempre um espaço atrelado somente ao trabalho com os períodos literários, visando exemplificar as características de cada movimento. No entanto, acreditamos que os poemas desse capítulo poderiam abordar outros temas além da metalínguagem, ou seja, além do conhecimento sobre o próprio gênero, importam também temáticas que adentrem nas vivências cotidianas dos jovens.

No que diz respeito à abordagem dos poemas pelo livro baseada em perguntas e respostas (sugeridas pelo próprio LD), apesar de fazer parte de uma metodologia mais tradicional, não impede a realização de uma mediação que traga contribuições para a formação de leitores de poesia, desde que o professor perceba algumas possíveis lacunas nos questionamentos e possa fazer adequações que visem o envolvimento dos estudantes e sua participação ativa na “descoberta” dos mundos, percepções, sentimentos representados nos poemas. Para isso, é fundamental que o docente seja leitor de poesia.

Outro ponto que vale a pena frisar é a proposta de divisão do conteúdo de literatura, não mais por meio de escolas literárias, mas a partir de temáticas, o que nos parece uma alternativa importante para aproximar as vivências dos alunos daquelas representadas nos poemas. Sobre essa configuração, observamos uma variedade de temas, de autores e poemas contemporâneos e que não fazem parte do cânone geralmente estudado, como é o caso da poesia indígena. Para a leitura desses textos, de grupos marginalizados, é sempre sugerido um diálogo com outros poemas canônicos. Portanto, abre-se uma porta para se trabalhar duas perspectivas diferentes (muitas vezes sobre a mesma temática), que se situam em épocas distintas e que possuem vozes e contextos singulares.

Nesse aspecto, o LD analisado se diferencia de muitos que continuam a seguir o esquema tradicional de ensino de literatura, fechado em apresentações de períodos literários em uma ordem cronológica e sempre com os mesmos autores canônicos. Essa estrutura, se não bem mediada pelo docente, pode gerar no aluno a concepção de que os textos, assim como suas interpretações, estão condicionados a épocas específicas, o que torna o ato da leitura uma atividade sem dinamismo e com pouca abertura para considerar as percepções dos estudantes.

Levar em consideração as percepções dos discentes, quando se trata da leitura de poesia, inclui estimular a subjetividade dos leitores em formação, para que percebam que o “mundo” representado no poema, de muitas formas, pode fazer parte de sua vivência. Essa atitude metodológica possibilita o cultivo de uma relação profícua com os poemas em sala de aula, porque permite a livre expressão das percepções dos estudantes para a leitura de poesia, trabalho fundamental, visto que este gênero, que rompe os paradigmas da língua e insere o sujeito em campos de sentidos diversos dos habituais e lógicos, demanda um envolvimento mais subjetivo. É nesse viés que o livro aqui discutindo vai ao encontro desse objetivo e traz questões capazes de aproximar a experiência dos alunos das vivências representadas nos poemas. Apesar de apresentar respostas aos professores, as perguntas abrem espaço para reflexões que partam das percepções dos próprios estudantes.

Por fim, a postura docente é fundamental na mediação dos poemas veiculados pelo livro didático. É necessário atenção para não ser refém apenas das metodologias sugeridas pelos manuais. Por outro lado, um LD que privilegie a interação entre o poema e os alunos, sem se ater a formas e somente à língua, se transforma em uma ferramenta significativa no processo de formação de leitores de poesia, porque oferece caminhos para que professores e alunos explorem as possibilidades de percepções e se engajem na instigante tarefa de vivenciar o poema. Por isso, é importante que cada vez



mais os manuais didáticos apresentem propostas que proporcionem uma leitura que considere a subjetividade do discente e o estimule a construir uma relação com a poesia.

Referências

- AGUIAR, Vera Texeira de; BORDINI, Maria da Glória. *Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Tradução.: Neli S. C. Coelho. São Paulo: Global, 2007.
- LEITE, Ligia Chiappini Moraes. *Invasão da catedral: literatura e ensino em debate*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.
- MARINHO, Ana Cristina; PINHEIRO, Hélder. *O Cordel no cotidiano escolar*. São Paulo: Cortez, 2012. (coleção trabalhando com... na escola).
- PINHEIRO , Hélder. *O preço do jumento: poesia em contexto de ensino*. Campina Grande: EDUFCG, 2020.
- PINHEIRO, Hélder. A abordagem do poema no ensino médio: algumas alternativas. In: JUNIOR, Lucrécio Araújo de Sá; OLIVEIRA, Andrey Pereira de. (org.). *Literatura e Ensino: Reflexões e Propostas*. Natal, RN: EDUFRN, 2012.
- PINHEIRO, Hélder. *Poesia na sala de aula*. 1.ed. São Paulo: Parábola, 2018.
- PINHEIRO, Hélder. Reflexões sobre o livro didático de literatura. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (orgs.). *Português no ensino médio e formação de professor*. 2. ed. São Paulo; Parábola, 2022.
- ROUXEL, A.. Aspectos metodológicos do Ensino de Literatura. In: DALVI, M. A. REZENDE, N. L. de, JOVER-FALEIROS, R. (org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.
- SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In. EVANGELISTA, Aracy, BRINA, Heliana, MACHADO, Maria Zélia (org.). *A escolarização da Leitura Literária: O Jogo do Livro Infantil e Juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. P. 172.